

## **OS PROFESSORES: ENTRE A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO E A ARTE DE ENSINAR (REFLEXÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE)**

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

[japintassilgo@ie.ul.pt](mailto:japintassilgo@ie.ul.pt)

O presente texto tem por principal objetivo contribuir para a elaboração de uma revisão da literatura, ou estado da arte, tendo por base alguns estudos internacionais, genericamente situados na área da formação de professores, que procuram caracterizar dimensões diversas da chamada "arte de ensinar", por outras palavras, da definição do professor como artesão do ensino, o que nos conduzirá a temas como a vocação e a missão, e suas raízes religiosas, o perfil moral e a exemplaridade do mestre em face dos seus discípulos, a paixão pela ensino, sublinhando a dimensão afetiva da arte, ou o professor encarado como prático do ensino (eventualmente reflexivo). Teremos, ainda, em conta a articulação das referidas categorias com a definição do professor, na diversidade das suas dimensões, como profissional do ensino. Procuraremos avaliar as implicações desta produção teórica nas investigações concretas em História da Educação, designadamente no que se refere à história da profissão docente e tomando como referência exemplos tirados do caso português. São palavras-chave as seguintes: artesão, vocação, missão, paixão, moral e prática<sup>1</sup>.

### **1. A pedagogia: entre a “ciência da educação” e a “arte de ensinar”**

Na literatura pedagógica produzida, genericamente, entre meados do século XIX e meados do século XX torna-se clássica a definição da pedagogia simultaneamente

---

<sup>1</sup> O presente artigo representa o desenvolvimento das ideias apresentadas na seguinte comunicação: PINTASSILGO, J. Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. In: CELADA PERANDONES, P. (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, Vol. I, p.201-208. Essas ideias foram, igualmente, apresentadas e discutidas numa sequência de conferências proferidas, no ano de 2011, em Lisboa, Rio de Janeiro e São João del Rei.

como “ciência da educação” e como “arte de ensinar”. Vejamos dois exemplos retirados de manuais de pedagogia publicados em diferentes momentos:

Ninguém contesta na atualidade a possibilidade duma ciência da educação. Esta, considerada em si mesma, é uma arte, uma habilidade prática que supõe seguramente outras coisas além dos conhecimentos adquiridos nos livros; a experiência, o tato, qualidades morais, um certo predomínio do coração, uma verdadeira inspiração de inteligência. Uma mãe, sem outro guia além do seu coração, é ainda hoje a melhor educadora. Com efeito, a educação não existe sem o educador, assim como a poesia também não existe sem o poeta, isto é, sem uma pessoa que vivifique e aplique as leis mortas existentes nos tratados de educação [...] Mas [...] a educação, antes de ser uma arte nas mãos dos mestres que a exercem, que a fecundam, por sua iniciativa, por sua dedicação, é uma ciência que os filósofos deduzem das leis gerais da natureza humana e de que o professor aproveita os resultados da sua experiência [...] Há portanto uma ciência da educação, ciência prática, aplicada, com seus princípios, suas leis, suas manifestações práticas, à qual se dá o nome de pedagogia [...]. (CÂMARA, 1902, p. 7 e 9-10)

A pedagogia é também, e sobretudo, uma ação sistemática. É uma arte, pois se propõe utilizar numerosas noções para melhor realizar uma tarefa muito concreta: a educação das crianças. Os conceitos de arte empírica e de técnica científica... aplicam-se ao domínio da educação, pelo menos a uma parte desse domínio. (PLANCHARD, 1962, p.18)

Os autores dos referidos manuais não colocam em dúvida a existência de uma “ciência da educação”, a qual inclui, na ótica de António Paím da Câmara, princípios e leis, mas, também, “manifestações práticas”, já que é uma “ciência aplicada”. No entanto, para eles, a questão reveste-se de maior complexidade, já que ambos, com maior ou menor ambiguidade, reconhecem a articulação dessa ciência com uma “arte”. No caso da citação de António Paím da Câmara, essa “habilidade prática” surge articulada com a experiência e com determinadas qualidades da pessoa do educador. A citação de Émile Planchard, ao utilizar a noção de “arte empírica”, remete, igualmente, para a dimensão prática, experiencial, do trabalho do professor, mas, simultaneamente, para o recurso deste a uma “técnica científica”.

Bem mais perto de nós, nos anos 90 do século XX, um investigador do campo educativo, Peter Woods (1999), retoma este debate ao perguntar, no início de uma das suas mais conhecidas obras, significativamente intitulada *Investigar a Arte de Ensinar*, o seguinte:

O ensino é uma ciência ou uma arte? Esta questão, revestindo-se de diferentes formas, há muito que intriga todos aqueles interessados na educação. Essencialmente, o debate centra-se sobre a questão de o ensino ser uma atividade relativamente à qual se podem identificar algumas leis ou princípios gerais, podendo ser entendido em termos científicos, facultando processos de planeamento ou de previsão ou, ao invés, se se trata de um processo essencialmente individualista, intuitivo e espontâneo, implicando tantos fatores que se torna impossível especificar linhas gerais de direcionamento. (p.27)

A resposta do autor vai no sentido de se tratar de uma falsa dicotomia: “a divisão entre ciência e arte é, de certa forma, artificial”. O ensino é “uma atividade complexa que desafia qualquer tentativa monolítica de caracterização” (p.42). Esta é, claramente, uma ideia que nos pode inspirar ainda hoje, tanto na elaboração de programas de formação como na nossa prática efetiva na sala de aula.

## **2. O projeto e a retórica da profissionalização**

Entendemos, no âmbito deste texto, a noção de profissão não como um ideal abstrato a ser atingido, mas como uma construção social e histórica, através da qual foram sendo incorporadas, em momentos e com intensidades diferentes, diversas componentes, de entre as quais podemos destacar: o exercício de competências assentes num corpo sólido de conhecimentos; um percurso de formação relativamente longo e conducente a uma certificação; a crença na alta função social da ocupação; uma relativa autonomia no desempenho da mesma; e, ainda, um processo de socialização em determinados valores e normas de comportamento, sistematizado, por vezes, sob a forma de um código de conduta (NÓVOA, 1987; PERKIN, 1987; SOCKETT, 1987). Não é nossa intenção discutir, aqui, a adequação – ou não adequação – da profissão docente às características atrás apontadas. É já mesmo possível, segundo cremos, superar a dimensão polémica do conceito de profissão, ainda que sem esquecer a ambiguidade e o carácter paradoxal que definem – hoje como ontem – alguns aspetos da

condição docente e que conduzem ao aparecimento, na literatura, de noções como “desprofissionalização”, “proletarização”, “mal-estar docente”, entre outras.

A profissionalização, entendida como projeto histórico, é algo que podemos intuir nos discursos dos professores ou formadores de professores que, em momentos diferentes, escrevem na imprensa pedagógica ou nos manuais de pedagogia, até porque é uma noção que contribui, de forma visível, para a valorização da atividade docente. Émile Planchard (1956), professor, por muitos anos, do Curso de Ciências Pedagógicas da Universidade de Coimbra, considera o seguinte: “Être professeur est donc, aujourd’hui plus que jamais, exercer une technique spécifique, c’est pratiquer, jusqu’à un certain point, un métier. Et l’exercice de tout métier requiert un apprentissage professionnel” (p.81-82). Mário Dionísio (1959), então professor no Liceu Camões, ao referir-se à socialização profissional proporcionada pelo estágio, afirma o seguinte: “Os dois anos de estágio deveriam – mas através dos mil casos concretos do dia-a-dia escolar – criar no futuro professor a consciência da grandeza da tarefa a que se destina e de que esta... é *uma profissão* e não *um emprego*” (p.390). Noutros textos chama-se a atenção para o facto de os professores serem os verdadeiros especialistas do ato educativo, detentores de um saber capaz de fundamentar cientificamente a sua atividade. O contraponto com a noção de funcionário é frequente.

Não obstante a sua relevância, a utilização discursiva de categorias como profissão, profissionalismo e profissionalização envolve também alguns riscos. Em primeiro lugar, o risco da mitificação ou do investimento meramente retórico; quer dizer, da elaboração de uma espécie de narrativa da salvação, desfasada da realidade. Em segundo lugar, o risco de ficarmos reféns de um paradigma de profissão inspirado nas profissões liberais, dificilmente aplicável a este caso concreto. A complexidade da atividade docente, se tivermos em conta a sua historicidade e as suas diversas dimensões, não se compadece com olhares redutores. A noção de profissão não esgota, assim, a tentativa de uma definição, sendo conveniente conjugá-la com outras categorias.

### **3. A docência como “tradição”**

À noção de tradição foi atribuída, com frequência, uma conotação negativa, no que se refere à sua articulação com as ideias e com as práticas educativas. Em

contraponto, à noção de inovação é conferido, em geral, um maior prestígio. O recurso a métodos inovadores parece ser inquestionavelmente positivo. Que dizer do recurso a métodos tradicionais? Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a retórica da Educação Nova contribuiu para radicalizar essa dicotomia, ao deslegitimar a chamada escola tradicional na procura de reafirmar a bondade das propostas inovadoras por ela propagandeadas. Em muitos dos discursos da atualidade, esta contraposição continua presente.

No entanto, o trabalho dos professores está impregnado de tradição, o mesmo acontecendo em relação à vida das escolas. Num texto fascinante, tendo como referência a problemática mais geral da cultura (e não especificamente as questões educativas), o historiador inglês Peter Burke (2007) procura dar conta da complexidade das relações entre a tradição e a inovação e reabilitar o primeiro dos conceitos, articulando-o com outros próximos, como património e memória. O autor chama a atenção para o facto da tradição da aula ser uma tradição viva, não um anacronismo; considera não se poder falar de tradição (no singular), mas de tradições no plural; sublinha o carácter por vezes impuro das tradições, por via de receções ou “traduções” mais ou menos criativas, remetendo para os conceitos de “bricolage” ou de “hibridismo”. O autor sugere o uso de um conceito mais flexível de tradição.

As próprias inovações não o são em absoluto, podendo ser, na ótica de Peter Burke, inovações aparentes, que escondem reais continuidades, podendo o inverso ser igualmente verdade, continuidades que encobrem verdadeiras inovações. O autor chama, ainda, a atenção para a existência de tradições de inovação, algo que está bem presente em alguns movimentos pedagógicos, como, por exemplo, os que, ainda na atualidade, se reclamam, para referir o caso português, da pedagogia Freinet ou da Cartilha Maternal de João de Deus. O olhar para o pensamento pedagógico no sentido de construir verdadeiras genealogias da inovação corre o risco de se tornar teleológico. Até quando permanece uma ideia ou uma prática inovadora? Até sempre? Recheado de implicações para o terreno educativo é a maneira como Burke encara o decisivo tema da relação entre a tradição e a inovação:

Estamos chegando finalmente a um tema cheio de paradoxos: a relação entre a tradição e a inovação. Paradoxos que são bem claros na prática cotidiana da educação como na história dela. Quem ensina, como todos nós, tem dois

objetivos talvez incompatíveis: para falar latim, *tradere* e *educere*. Dum lado, transmitir para os alunos o património de conhecimento, a tradição e, doutro lado, incentivar o espírito crítico, o pensamento independente. (p.20)

O desafio para que se tenha um olhar complexo, que tenha em conta os dois polos do binómio e a ambivalência das suas relações, está aqui claramente presente. Infelizmente, em muitos dos debates educativos, do passado ao presente, a prudência a que apela o autor está claramente ausente.

Numa obra mais virada para o debate especificamente educativo, outro autor estimulante, o filósofo da educação americano David Hansen (2001), assume idêntico exercício, em busca de um reconhecimento crítico da presença incontornável e nuclear do conceito de tradição no ensino. “No teacher is an island unto herself”, afirma, “nor does any teacher have to invent teaching from scratch. Every teachers’ work is saturated with tradition” (p.114). Procurando elencar as vantagens da adoção de uma postura que tenha em conta o “sentido da tradição”, o autor afirma que a mesma possibilita aos professores uma perspetiva mais rica sobre os problemas do ensino e um distanciamento crítico em relação às conceções educativas contemporâneas, às “modas” ou às interpretações dogmáticas. Em síntese: “Tradition in teaching can be understood as a way of steering clear of ‘isms’, with their often polarizing, alienating connotations” (p.115). Além disso, a tradição surge, de alguma maneira, como expressão da “sabedoria” de uma comunidade particular, a dos docentes, no seu esforço para atribuir sentido ao ato de ensinar, a “sabedoria da prática” de que nos fala Lee Shulman. Para Hansen o trabalho dos professores resulta de um diálogo permanente com a tradição, tornando esta uma “tradição viva” e evitando o risco daquilo a que chama “tradicionalismo”, pois, reconhece o autor, nem tudo o que é tradicional é bom, já que existem “evil traditions and practices” (p.127). Os professores não estão sempre a inventar o seu ensino, mas podem e devem inovar. O que se busca é um ideal de coerência.

Uma outra obra clássica na reflexão sobre as práticas dos professores, incluindo uma dimensão histórica, é a do educador americano Philip W. Jackson (1986), precisamente intitulada *The practice of teaching*. Embora esse não seja o único tema tratado, importa-nos aqui, em especial, destacar a reflexão que o autor faz sobre o “tradicional” e o “progressivo” na educação americana, desmistificando e relativizando um entendimento simplista e linear da sua oposição. Considerando as tentativas de

descrever as práticas docentes por via dessas noções como “caricaturas”, Jackson propõe-se abandonar o termo “tradicional” porque, segundo ele, “both outlooks [“tradicional” e “progressivo”] have been around for such a very long time [...] that each by now is something like a traditional outlook on educational affairs” (p.100), ou seja, estamos aqui confrontados com duas tradições, com raízes históricas próprias, pelo que atribuir o epíteto de “tradicional” a uma delas não faz sentido, questão esta nas reflexões de Peter Burke já aqui comentadas. O autor propõe-se, da mesma forma, abandonar o termo “progressivo”, o que justifica através de uma pergunta lapidar: “Do the so-called «progressive» methods of teaching constitute genuine progress?” (p.101). A conclusão vai no sentido do diálogo entre as duas tradições, na mesma linha do que irá propor David Hansen e que também já sublinhámos. Regressando a Philip Jackson:

In sum, to be genuinely true to their calling, all teachers must be partially conservative and partially liberal in outlook [...] The health and future development of teaching depend upon most teachers’ maintaining a balanced view both to the means and the ends of pedagogy. (p.114)

#### **4. A dimensão moral do trabalho do professor**

David Hansen explora, em particular, na obra referenciada no tópico anterior, a relação entre a noção de tradição e a dimensão moral do trabalho do professor, que o título da obra claramente expressa: *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher’s creed*. Numa outra obra, esta de carácter coletivo, que tem como central exactamente essa temática – *The moral dimensions of teaching* – a fundamentação moral da atividade docente é claramente enfatizada:

What makes teaching a moral endeavor is that it is, quite centrally, human action undertaken in regard to other human beings. Thus, matters of what is fair, right, just, and virtuous are always present [...] The teacher’s conduct, at all times and in all ways, is a moral matter. For that reason alone, teaching is a profoundly moral activity [...] The morality of the teacher may have a considerable impact on the morality of the student. The teacher is a model for the students, such that the particular and concrete meaning of such traits as honesty, fair play, consideration of others, tolerance, and sharing are «picked up», as it were, by observing, imitating, and discussing what teachers do in classrooms. (FENSTERMACHER, 1990, p.133).

Este enraizamento da profissão numa tradição moral é uma referência constante nos discursos de professores e pedagogos. A pessoa do aluno, e o respeito que esta deve merecer, surge como ponto de partida essencial. O professor é-o em função do seu aluno. É isso que dá sentido à dicotomia clássica, de fundo religioso, mestre – discípulo. É isso, igualmente, que sustenta a definição do professor como educador. O crescimento integral da criança ou do jovem representa o compromisso do professor e este investe plenamente a sua pessoa na consecução desse desiderato. Assim se compreende o tema da exemplaridade do mestre, permanentemente glosado pelo discurso pedagógico, independentemente de momentos ou tendências. Podemos recorrer, com Mário Gonçalves Viana e Émile Planchard, ambos formadores de professores e autores prolixos de obras de pedagogia, a exemplos de meados do século XX:

Ensine que disciplina ensinar, ele [o professor] tem sempre mil e uma oportunidades de educar os alunos, por exemplos e por palavras. A pontualidade e o apuro com que se deve apresentar, inalteravelmente, nas aulas já representam elementos educativos importantes. Para ser professor é necessário ser moralmente elegante, impondo a autoridade mais pelo prestígio, correção e compostura da sua atitude do que pelas palavras iracundas ou pelas expressões enfáticas. (VIANA, 1940, p.143)

L'influence de l'éducateur-né est avant tout d'ordre spirituel. Il s'agit d'une transposition humaine dans une âme réceptive qui se façonne alors selon l'âme du maître. L'éducateur-né possède une grande conviction dans les principes qui orientent sa conduite [...] Il est un exemple vivant et la sollicitude et l'amour qu'il témoigne à ses disciples suscitent chez ceux-ci les réactions désirables. Toutes les ressources internes de l'éduqué sont mobilisées par la présence agissante du maître. C'est une flamme qui se communique, un fluide qui rayonne, une suggestion merveilleuse qui s'exerce. (PLANCHARD, 1956, p.263-264)

Responsabilidade imensa, esta, tendo em conta a fragilidade humana que condiciona o professor, qualquer professor. Mas esta é, sobretudo, uma retórica que tem em vista a legitimação e dignificação do exercício profissional, ancorando-o num ideal supremo, a formação dos cidadãos do futuro, a construção da nova sociedade.

## **5. A “vocação” para ensinar**



O ideal há pouco referido é, com frequência, sacralizado nos discursos dos professores, designadamente quando vistos na longa duração. A implicação no seu trabalho, a sua projeção no futuro, é apresentada como uma missão, surgindo os professores como verdadeiros missionários, apóstolos ou sacerdotes do ensino. As referências religiosas são uma constante, evocando, exatamente, as raízes religiosas da profissão. Refletindo sobre os efeitos pretendidos através do processo de formação de professores, Émile Planchard (1956), ele mesmo um educador católico, afiança o seguinte:

Le résultat final est de créer dans l'âme de l'éducateur une fois profonde dans la grandeur de sa tâche, une conscience claire de la hiérarchie des valeurs, un enthousiasme fécond dans l'exercice de sa profession. Il doit être plus qu'un fonctionnaire, ce à quoi il se résigne trop souvent. Pour reprendre une expression usée, mais parfaitement adéquate, sa fonction est un sacerdoce (p.91)

Adolfo Lima (1936), um dos homens da Escola Nova em Portugal, insuspeito de tal crença, por via das suas convicções libertárias e cientistas, tem, curiosamente, afirmações de sentido idêntico: “De todas as profissões é, sem dúvida, a do educador a mais exigente de boas qualidades: é a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio e por uma autêntica vocação” (p.149). E assim chegamos ao tema, incontornável, da vocação, um tema de ontem e de hoje, articulável tanto com discursos conservadores como progressistas, em matéria pedagógica, entenda-se. Convém ter em conta que a vocação não exclui, em muitos dos argumentos, o recurso a outras categorias para definir a profissão docente, nem representa, necessariamente, um olhar descontextualizado sobre a mesma, além de que o seu sentido é variável, estando, em alguns casos, já distante da fundamentação religiosa que lhe está na origem. Ilustrativa desta ideia é, por exemplo, a seguinte afirmação contida noutra obra do já citado Émile Planchard (1962): “É preciso acrescentar à inspiração a informação, à vocação a profissão, à imaginação o sentido do real” (p.21).

Em obra mais recente, um autor contemporâneo, o já referido professor do Teachers College, David Hansen (1995), retoma esse tema, exatamente na perspetiva da sua conjugação com outras dimensões da atividade docente. O conceito de vocação ganha, nesta perspetiva, novos contornos, deixando de corresponder à noção tradicional de vocação. Para Hansen, a vocação – “calling” - representa um serviço à comunidade,

a atribuição de um sentido moral ao trabalho realizado, uma vontade de implicação e de aperfeiçoamento, para além da satisfação pessoal. Ora, esses elementos não são inconciliáveis com o conceito de profissão, antes contribuindo para a sua complexificação.

The language of vocation helps draw these dimensions together. I have reviewed in this section how that language captures some important features of the work of four successful practitioners. It calls attention to their sense of service and to the personal fulfilment they derive in rendering that service. It underscores their academic focus (more on this below) and their efforts to improve their subject-matter knowledge and their ability to teach. It reveals their attentiveness to students and to the details of teaching, a quality of carefulness that recalls the notion of teaching as a craft. (p.123)

O autor articula a noção de vocação com outros dos temas relacionados com a figura do professor, já aqui abordados ou que o serão a seguir, como a necessidade de ter em conta os detalhes da prática, numa aproximação ao seu entendimento como ofício; o papel das emoções no que se refere ao seu envolvimento com os seus alunos; a importância da pessoa do professor e da sua natural exemplaridade, evitando, mesmo assim, um olhar romântico sobre o professor, visto como uma espécie de herói ou de super-homem (ou mulher).

## **6. A “paixão pedagógica”**

Chegamos, assim, ao tema da “paixão” na educação, outro daqueles que surge em momentos diferentes da reflexão pedagógica sobre a figura do professor. O maior cultor da chamada “paixão pedagógica” foi, num aparente paradoxo, um dos maiores propagandistas portugueses da pedagogia científica, Adolfo Lima (1936), o que não será estranho às suas crenças libertárias.

Mas, sobretudo, só é digno do nome de «educador» aquele que está possuído da «paixão pedagógica» [...] Há, porventura, fenómeno mais belo do que a Civilização, do que a «obra civilizadora» da Educação? E ela só se realiza, só pode realizar-se pela «arte» do educador, do esteta social que possui a «paixão pedagógica» [...] ou «pedofilia» - um amor profundo e sincero, salubre e redentor, pela infância, pela adolescência. (p.150)

Mais próximo de meados do século, idêntica perspectiva é a defendida por Rui Carrington da Costa (1945), tomando como referência o ideal socrático:

O amor socrático é, pois, o amor do mestre aos seus discípulos e o amor dos discípulos ao seu mestre, como ideal de perfeição. Daqui decorre o princípio pedagógico de que o professor deve amar os seus discípulos e fazer-se amar por eles. Este é, quanto a nós, o verdadeiro amor pedagógico, que encerra um ideal de perfeição, um ideal de beleza. (p.73)

Estas referências conduzem-nos, na verdade, para a incontornável presença da dimensão afetiva nas relações educativas, que se articula, na verdade, com o que se disse, anteriormente, em relação à pessoa do professor e à sua exemplaridade, tema este que foi recuperado, mais proximamente, pelo académico inglês Christopher Day (2004), num livro que acabou por se tornar uma referência para aqueles que se interessam pelos debates concernentes ao exercício da profissão.

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores eficazes assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. A paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino. (p.36-37)

Assim sendo, tanto a vocação como a paixão surgem como metáforas de um ensino assente em valores e em propósitos morais, de um professor crente em ideais remetendo para o aperfeiçoamento humano, de um comprometimento simultaneamente racional e emotivo e de um exercício da profissão criativo e desafiador, condições estas intuídas historicamente por alguns educadores, tanto em termos teóricos como práticos, e passíveis hoje de sistematização a um outro nível.

## **7. O professor como artesão: “ofício de ensinar” e “tato pedagógico”**

Podemos, agora, retomar, para o aprofundar, o tópico inicial deste ensaio, a arte de ensinar, e o entendimento, subsequente, do professor como um artesão do ensino.

Contra um entendimento teleológico e empobrecedor da noção de profissão, alguns autores têm, nas últimas décadas, chamado a atenção para a dimensão artesanal do trabalho docente e para a necessidade de revalorizar esta noção. Um dos primeiros foi Alan Tom (1984), num livro intitulado, significativamente, *Teaching as a moral craft*, onde o autor defende ser essa expressão, “moral craft”, uma metáfora alternativa à obsessão por atribuir uma base científica ao ensino, entendendo este como ciência aplicada. Procurando caracterizar o sentido de “craft”, Tom sublinha a importância de dimensões como a observação e a experiência, a construção de competências práticas, o cultivo da imaginação e da capacidade de improvisação, para além de uma sólida fundamentação moral. O ensino surge definido como uma “practical art”, a par de atividades como a culinária, a jardinagem, a medicina e o direito, entre outras, nas quais as bases científicas e artesanais se interligam. Segundo o autor, a metáfora não remete para a rotina, a imitação ou a modelação dos comportamentos, mas antes para uma atitude reflexiva, crítica e criativa em face, não só das regularidades, mas, particularmente, dos problemas e das situações imprevistas que caracterizam o desenrolar da atividade. Na tentativa de sistematizar a sua definição de “teaching as a moral craft”, Alan Tom afirma, suportado noutros autores:

Popkewitz and Wehlage conclud that «teaching should be viewed as a craft that includes a reflective approach toward problems, a cultivation of imagination, and a playfulness toward words, relationships, and experiences» (1973, p.52). To this definition we need to add an explicit concern for the pursuit of desirable ends [...] Condensing the definition and concurrently adding the moral dimension might lead us to define moral craft as ‘a reflective approach toward the pursuit of desirable ends. (p.127)

Num registo com alguma proximidade, o bem conhecido Donald Schön (1983; 1987) valoriza o conhecimento profissional resultante da reflexão-na-ação, em face de situações únicas e problemáticas, marcadas pela incerteza, a desordem e a indeterminação e atravessadas por conflitos de valores, finalidades e interesses. A “arte” é aqui tomada, igualmente, como elemento essencial da competência profissional, sendo os professores entendidos, neste contexto, como “reflective practitioner”, noção, esta, tornada icónica na sequência da sua subsequente e ampla divulgação.

Mais próximo de nós, Richard Sennett (2008), no quadro de uma reflexão mais ampla, intitulada *The craftsman*, sublinha as virtualidades e a atualidade da noção de

artesão, que se articula, na sua ótica, com o valor da experiência, que conduz a fazer as coisas bem, e com o estabelecimento de relações humanas. Recorrendo a John Dewey, o autor considera que essa noção remete para a resolução de problemas, para uma íntima relação entre a técnica e a expressão e, também, entre o trabalho e o jogo. Nesse sentido, o artesão e o artista não são incompatíveis, constatação, na verdade, historicamente muito presente nos discursos sobre a profissão.

Mais recentemente, num artigo profundamente inspirador, o historiador da educação espanhol Agustín Escolano Benito (2011) trouxe-nos um contributo decisivo para a reflexão sobre a “arte e ofício de ensinar”. O autor começa por defender a existência de um “ofício de enseñante” e de uma “arte de enseñar”, definindo essas categorias da seguinte forma: “mezcla de pautas empíricas de la profesión, de secretos o pericias de oficio, de convenciones corporativas, de rituales de sociabilidad [...] el arte de la enseñanza tiene una dimensión técnica, moral y estética” (p.19).

Agustín Escolano articula essa “arte” com o que ele designa por “cultura empírica” da escola, ou seja, as respostas próprias da escola, os saberes pertencentes ao património dos professores e não redutíveis à cultura escolar “normativa” ou “académica”. Não deixando de ter em conta a circularidade entre essas diferentes formas de cultura escolar, mas antes o seu sincretismo, o autor afirma:

La historia de la escuela es una historia de estas recepciones, acomodaciones, traducciones, apropiaciones, rechazos, resistencias, fusiones, metamorfoses [...] y la historia de la profesión docente es también la historia de como los actores reales de la enseñanza [...] han ido construyendo un arte con el que legitimar, desde la propia práctica, su protagonismo social e cultural. (p.25)

As reflexões anteriores articulam-se com todo um conjunto de ideias e de tendências que se têm vindo a desenhar na investigação histórico-educativa recente e de que dão conta uma metáfora de sucesso como a da “caixa negra” da escola, o conceito de “gramática da pedagogização”, desenvolvido por Marc Depaepe e Frank Simon na tentativa de captar as manifestações do quotidiano escolar, ou a consideração da presença de uma “viragem etno-histórica” em muitos dos estudos do campo, conducente reconhecimento da dimensão ritualística da cultura escolar, ao desvelamento do carácter cerimonial ou das encenações presentes em muitas das manifestações da vida escolar e à

valorização do narrativo e do experiencial, designadamente sob a forma de “histórias de vida”, dando conta da opção por uma escala “micro” de análise.

En los microrelatos biográficos y en los materiales que los complementan... están muchas claves del arte de enseñar, entendido éste como el conjunto de prácticas y discursos que há configurado la tradición disponible en la corporación de maestros y profesores, creada o recreada por los propios actores de la escuela, ya sea con sus invenciones vernáculas o como apropiaciones y adaptaciones empíricas de la pedagogía académica y normativa (p.26)

O tema do “tato pedagógico” surge, na literatura profissional, em articulação frequente com o entendimento do professor como artesão do ensino. Nas décadas iniciais do século XX, esta expressão aparece como elemento central de qualquer tentativa de definição de uma boa prática profissional e, também, como uma espécie de lugar-comum da reflexão pedagógica sobre a profissão. O já citado Adolfo Lima (1936), um dos mais lídimos representantes da Escola Nova portuguesa, ilustra na perfeição esta ideia.

Mas o problema máximo e fundamental da Pedeutologia [sic] está, como dissemos, em investigar nos indivíduos que se dedicam ao magistério aquela qualidade suprema do bom educador: o «tato pedagógico». Sem ele, todas as outras qualidades se apagam e neutralizam [...] Tato pedagógico é o poder de compreender intuitivamente e de aproveitar, numa orientação educativa, um estado psíquico manifestado por meias palavras pronunciadas, por atitudes, gestos e ações conscientes ou inconscientes, do educando. É um poder espontâneo, como um reflexo [sic], de penetração até ao íntimo do inconsciente da vida psíquica do educando, para o aperfeiçoar [...] É saber tirar todo o proveito educativo possível de todos os acidentes ocorridos na vida individual e social do educando. Nada pode substituir o tato pedagógico [...] Desta sorte. O tato pedagógico depende de uma sensibilidade e intuição inatas e educativas. É o tato pedagógico do mestre-educador que faz a beleza da Educação, que faz da Educação uma obra de estética, de arte. (p.159-160)

É visível o paralelismo feito por Adolfo Lima entre o “tato” e a intuição, outra das “modas” pedagógicas do período, a valorização da relação entre professor e aluno de que ele procura ser expressão e, ainda, a sua funcionalidade tendo em vista uma definição estética da educação. Trata-se de mais uma noção recuperada pela literatura

recente, em particular por Max Van Manen (2006), na obra intitulada precisamente *The tact of teaching*. Nas palavras do autor canadiano, “we speak of tact as instantly knowing what to do, an improvisational skill and grace in dealing with others” (p.125). Trata-se, pois, da habilidade para agir com rapidez, segurança, confiança e propriedade em circunstâncias complexas e delicadas. Na linha de outros dos autores já referenciados, Van Manen articula esta noção com outras como o amor e o cuidado para com a criança, a esperança nela depositada ou a percepção estética da relação pedagógica. Para o caso português, o tema do “tato pedagógico” deu azo a uma interessante dissertação elaborada por Laura Girão (2005), que comprova a centralidade da sua presença na reflexão pedagógica entre o final do século XIX e meados do século XX.

Os diversos contributos aqui elencados convergem, como vimos, na valorização das práticas profissionais, designadamente na sua dimensão histórica. Um clássico sobre o tema é o livro pioneiro do americano Larry Cuban (1984), significativamente intitulado *How teachers taught. Constancy and change in American Classrooms (1890-1980)*. O autor procura compreender as permanências, ao longo de um século, nas práticas docentes não obstante o turbilhão de reformas que se sucederam, muitas delas com uma retórica centrada na mudança: “Drawn from a large number of varied sources in diverse settings over nearly a century, the data show striking convergence in outlining a stable core of teacher-centered instructional activities in the elementary school, and in high school classrooms” (p.238). Cuban constata a existência de algumas mudanças efetivas nas práticas, designadamente a adoção de certas modalidades de ensino centradas na criança, uma diferente organização do espaço, a integração das matérias escolares, o desenvolvimento independente de projetos de grupo, etc. Estas práticas continuam, no entanto, a ser minoritárias. Segundo o olhar crítico do autor, a maioria dos professores mantém-se fiel às práticas tradicionais, expressão de uma pedagogia centrada no professor, ainda que um grupo intermédio.

Other teachers – a much larger number – chose certain student-centered practices to initiate for part of a day or once a week which they felt would benefit children and not unsettle existing classroom routines [...] These new practices, often implemented on a consciously selective, piecemeal basis, were incorporated slowly into the regular modes of instruction that typified the

average day [...] Teachers chose particular student-centered approaches and blended them into their daily routines” (p.238)

A anterior citação é particularmente interessante, remetendo-nos inevitavelmente para os conceitos, já aqui trabalhados, de “arte de ensinar”, de “cultura empírica” ou de “tato pedagógico”. O que uma parte dos professores fez, seguindo as conclusões de Cuban, foi selecionar, de entre as propostas inovadoras, aquelas que se ajustavam, de alguma maneira, à tradição em que estavam imersos, às rotinas em que se sentiam confortáveis, ao “estilo docente” de que eram expressão, aos alunos reais que tinham à sua frente ou às condições concretas do espaço educativo em que se moviam. Optavam por pedagogias “híbridas”, ainda que maioritariamente centradas no professor. A relativa ineficácia da retórica reformista é, assim, questionada, ainda que algumas das afirmações finais de Larry Cuban relativizem um pouco as suas próprias conclusões e deixem espaço para algum otimismo:

I do assume, however, that there are definite limits to any reforms aimed at altering classroom behavior [...] (p.260)

Reforms aimed at altering teacher routines need to secure the teachers commitment [...] (p.262)

Labels such as «teacher-centered», «traditional», «child centered», and «open classrooms» may help researchers and promoters but they do what labels inevitably do: categorize and simplify [...]

No longer should the central issue about instruction be: how should teachers teach? Based upon my experience and study of classrooms over the last century, I believe the central question is simply: how can what teachers already do be improved. (p.268)

## 8. Considerações finais

Fazendo um balanço final, sem pretendermos questionar a fundamentação científica do ensino ou a pertinência da definição da atividade docente como profissão, assim como a tentativa de sistematizar as diversas etapas e dimensões do processo histórico de profissionalização, quisemos, recorrendo a literatura diversa, chamar a atenção para a conveniência de articular a referida definição com outras noções, tais como, vocação, paixão, arte, ofício, prática, tato pedagógico, entre outras. Modernidade e tradição surgem, assim, não como dois termos irreduzíveis, mas, antes, em relação



dialética. Por outras palavras, a cultura profissional dos professores contém em si uma componente, não negligenciável, de cultura empírica que valoriza a autonomia (naturalmente relativa), capacidade de reflexão e criatividade dos professores na construção quotidiana da profissão, tanto encarada historicamente como na sua atualidade.

## Referências

- BURKE, P. Cultura, tradição, educação, In: GATTI JÚNIOR, D. & PINTASSILGO, J. (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: Edufu, 2007, p.13-22.
- CÂMARA, A. P. **Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática**, aplicada aos diversos ramos de ensino professados nas escolas primárias (Parte I). Angra do Heroísmo: Imprensa da Universidade, 1902.
- COSTA, R. C. Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente? Separata do **Boletim do Instituto de Orientação Profissional**, 6, 1945, p.55-107.
- CUBAN, L. **How teachers taught**. Constancy and change in American classrooms. 1890-1980. New York & London: Longman, 1984.
- DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.
- DIONÍSIO, M. Resposta ao Inquérito do n.º181 da «Labor» sobre formação, aliciamento e seleção de professores liceais, V. **Labor**, 183, Março 1959, p.388-394.
- ESCOLANO BENITO, A. Arte y oficio de enseñar. In: CELADA PERANDONES, P. (Ed.). **Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación**. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, Vol. I, p.17-26.
- FENSTERMACHER, G. D. Some moral considerations on teaching as a profession. In: GOODLAD, J. I., SODER, R. & SIROTNIK, K. A. (Eds.). **The moral dimensions on teaching**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990, p.130-151.
- GIRÃO, L. “Tacto”, “bom senso” e “prudência” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário: a dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2005.
- HANSEN, D. T. **Exploring the moral heart of teaching**. Toward a teacher’s creed. New York and London: Teachers College Press, 2001.
- HANSEN, D. T. **The call to teach**. New York and London: Teachers College – Columbia University, 1995.
- JACKSON, P. W. **The practice of teaching**. New York and London: Teachers College Press, 1986.

LIMA, A. **Pedagogia sociológica**. Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral do ensino. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa. Porto: Edição da Livraria Escolar Progredior, 1936, Vol.II.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs**. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). Lisboa: INIC, 1987, 2 vols.

PERKIN, H. The teaching profession and the game of the life. In GORDON, P. (Ed.). **Is teaching a profession?** London: Institute of Education, University of London, 1987, p.12-25.

PLANCHARD, É. **Introdução à pedagogia**. Coimbra: Coimbra Editora, 1962.

PLANCHARD, É. **Études de pédagogie universitaire**. Coimbra: Universidade de Coimbra.1956, Vol.I.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. Aldershot: Ashgate / Arena, 1983.

SENNETT, R. **The craftsman**. London: Penguin Books, 2008.

SOCKETT, H., Towards a professional code in teaching. In GORDON, P. (Ed.). **Is teaching a profession?** London: Institute of Education, University of London, 1987, pp.26-43.

TOM, A. R. **Teaching as a moral craft**. New York & London: Longman, 1984.

VAN MANEN, M. **The tact of teaching**. The meaning of pedagogical thoughtfulness. London – Ontario: The Althouse Press, 2006.

VIANA, M. G. **A educação integral**. Porto: Editora Educação Nacional, 1940.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

Pintassilgo, J. (2014). Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Camara (Org.). *Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história* (pp. 325-350). Rio de Janeiro: Editora Quartet – Faperj.